

Mnohorozměrný charakter pedagogické interakce

Vladimír Spousta

Souběžně se změnou totalitního společenského systému v demokratický dochází (byť jen poznenáhlu) i ke změně vztahu učitele k žákovi, vychovávajícího k vychovávanému. Žák, který byl v době nesvobody pojmán jednostranně jako objekt výchovného procesu, se v intencích humanismu a demokracie mění *v subjekt výchovy, v rovnocenného partnera* svého učitele se všemi důsledky z toho plynoucími.

Přestože se marxistická pedagogika distancovala (ovšem jen ve svých proklamacích) od herbartovské koncepce, v každodenní praxi nerespektovala žáka jako plnohodnotný subjekt, ale přistupovala k němu jen jako k objektu svého působení. Jinak tomu ani být nemohlo, protože marxismus anuloval individuální osobnost člověka a stavěl ho vždy jen do pozice „nástroje“, pomocí něhož vládnoucí komunistická garnitura uplatňovala své mocenské zájmy. Tzv. jednotná škola jednotně a uniformně utvářela vychovávaného jako elementární součást „výrobní reprodukce“. Důsledkem takto modelovaného výchovného procesu byl nejen konformní a pasivní žák, ale zákonitě se konformoval a „zpasivněl“ i jeho učitel. Postmoderní pedagogické myšlení vycházející z idejí osvícenství zásadně odmítá utváření člověka jako jeho „technickou výrobu“ a výchovu jako panství vychovávajícího [1]. Proměny vztahu mezi žákem a učitelem jsou v současnosti citlivě vnímány nejen žáky samými (a jejich rodiči), ale i odbornou pedagogickou veřejností. Po zkušenostech z minulých let odmítáme dnes vše, co omezuje žákovu osobnost, jeho iniciativu, samostatné a tvořivé myšlení, a snažíme se oprostit školu od jednotnosti, uniformity a jednostranného dirigismu. Subjekt₁ (tedy já jako učitel) a subjekt₂ (on jako žák) vstupují v oboplný interakční vztah s příznačnými rysy vzájemného respektování, úcty a tolerance, ale i odpovědnosti za výsledky své spolupráce. Proto jsou v praktické přípravě učitelů uplatňovány nové formy výuky, jako trénink senzitivity a simulace, mikrovyučování, inscenace, hra rolí, případová metoda, zpracování projektů aj.

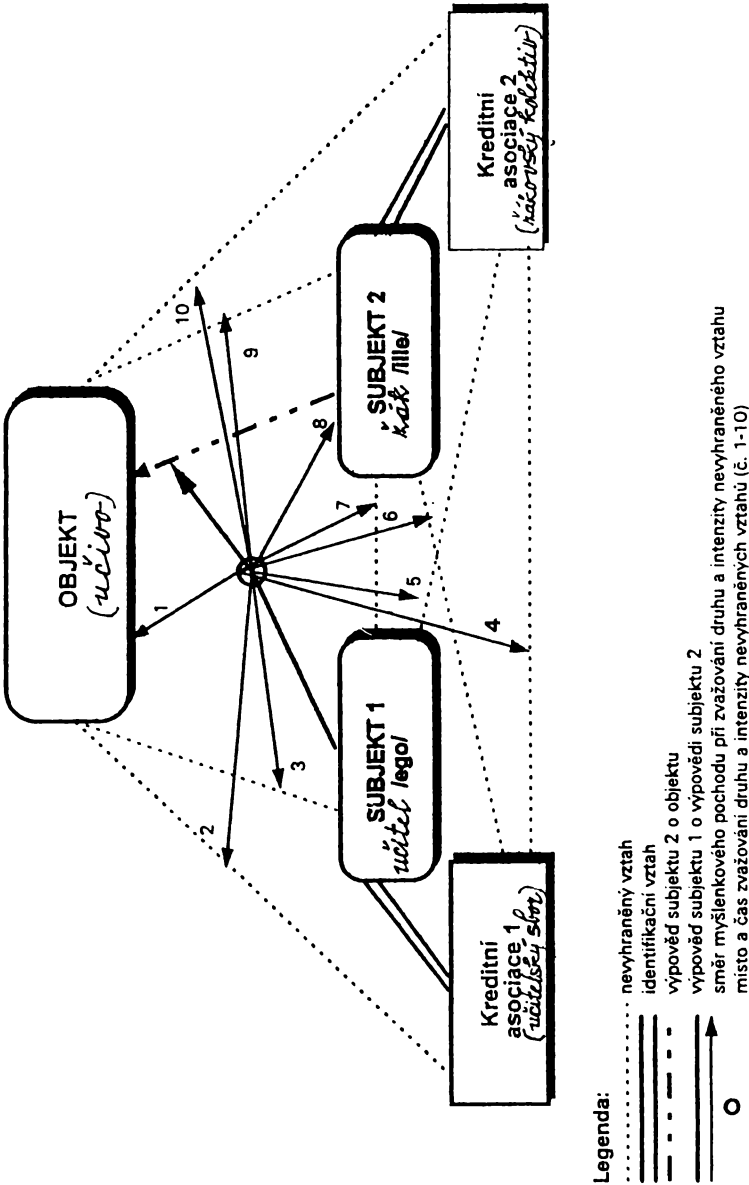
Pedagogická interakce probíhá v rámci výchovné situace, kterou jako určitý celek spoluvytvářejí učitel a žák [2]. V každé pedagogické situaci, kdy vstupuje určitý subjekt (např. učitel) do sociálního kontaktu s jiným subjektem (žákem), činí tak s úmyslem pedagogicky na něho působit. Např. učitel žáka oslovuje, vybízí ho k nějaké činnosti, k přemýšlení, upozorňuje ho, sděluje mu nějaké informace, demonstruje pokus, klade otázku. Žák pak na tyto učitelovy podněty nějak reaguje: žák odpovídá na otázku (nebo mlčí), vykonává (správně či chybně) činnost, k níž byl vybídnut, pozor-

ně sleduje (nebo je mimo dění) to, co učitel předvádí apod. Průběh takto vedené vzájemné interakce je možno podrobně popsat, analyzovat a hodnotit, a poskytnout tak učiteli i žákovi zpětnou vazbu, na jejímž základě pak mohou oba aktéři své postupy operativně měnit, korigovat a variovat a svoji činnost tak s ohledem na aktuální podmínky a konkrétní okolnosti optimalizovat [3]. Zohledňování uvedených souvislostí a sledování vzájemné provázanosti účastníků situace nesmí však při vlastní akci rušit tok jejich myšlenek, celistvost projevu, ale ani jejich osobní prožitky a pocity.

Jak složitá a mnohorozměrná je struktura těchto vazeb a souvislostí uplatňujících se v pedagogické interakci, znázorňuje schéma.

Prezentované „pyramidální“ modelové schéma konstruované na penta-stylickém opěrném systému nám napovídá, že ve chvíli, kdy jako **subjekt₁** (učitel) vstupujeme do interakce či dialogu s jiným **subjektem₂** (žák, žáci) za účelem společné učební činnosti či rozvahy (diskuse, rozhodnutí, konsensu) o předmětu našeho oboplnného zájmu (**o objektu**), ocitáme se v průběhu této komunikace ve více či méně složité a často nepřehledné spleti navzájem propojených a vzájemně se ovlivňujících vztahů. V námi uvažovaném prostoru vymezeném triádou objekt, subjekt₁ a subjekt₂ mohou stát vedle sebe (nebo proti sobě) na straně jedné jako subjekt₁ nejen učitel, ale např. i politik (poslanec), lékař nebo umělecký kritik, na straně druhé jako subjekt₂ žák nebo politik opoziční strany (volič), pacient či umělec (recipient uměleckého díla). Můžeme předpokládat, že oba subjekty (1 i 2) jsou úzce spojeny s pospolitostmi, z nichž vyšly nebo v nichž žijí, k nimž se hlásí a jejichž názorové spektrum přejímají a s jejichž postoji se ztotožňují. Tato více či méně zřetelně definovaná *společensví, jejichž přesvědčení, názory a postoje manifestují*, figurují ve schématu jako **kreditní asociace** [4].

Jestliže pro politika a poslance kandidujícího za určitou politickou stranu představuje tuto kreditní asociaci příslušná strana a pro lékaře lékařská komora, jež hájí zájmy lékařů jako členů zřetelně vymezené sociální skupiny, pak pro učitele reprezentují tuto asociaci všichni, kdo v příslušném vědním oboru, z jehož poznatkového systému jeho vyučovací předmět vychází, pracují jako s objektem svého zájmu, své profese, pochopitelně včetně toho, co je jimi vyprodukováno a uznáváno, tedy v nejširším pojetí všeho, co tvoří globální obraz té které vědní disciplíny od chvíle jejího zrodu až po současnost. Analogicky budeme chápat i **kreditní asociace₂** jako soubor všech těch a všeho toho, kdo a co subjekt₂ ovlivňují, spoluutvářejí a předurčují. Pakliže již setrváme jen v oblasti výchovy, do níž žák vstupuje spolu se svým učitelem, pak kreditní asociací žáka budeme rozumět společenství všech jeho spolužáků, ale i členů jeho rodiny a jeho vrstevníků, s nimiž přichází do styku ve svém bydlišti, s nimiž ho spojují společné zájmy, tužby a cíle



a s nimiž tráví při nejrůznějších aktivitách svůj volný čas. Všichni členové této široké obce vstupují — někdo a někdy více, jiný a jindy méně — do jeho povědomí a podvědomí též s celým souborem svých postojů a názorů.

Je-li učitel (subjekt₁) úzce spojen se svou kreditní asociací, se širokým povědomím svého oboru a s jeho nositeli, a student, žák se svou obcí studentskou a jejími zájmy, pak dochází k obapolné shodě a ztotožnění a my můžeme tento vztah označit jako **vztah identifikační**.

V širším vztahovém rámci nacházíme tak navzájem propojeny nejen oba subjekty a obě kreditní asociace, ale též učitele (subjekt₁) a studentskou pospolitost (asociace₂) i studenta (subjekt₂) a společenství vědeckých pracovníků a učitelů příslušného oboru (asociace₁), s nímž se identifikuje jeho učitel. V porovnání s identifikačními vztahy nemají však tyto relace tak vyhraněný charakter a pro žádnou s obapolných stran nejsou závazné, i když jsou oboustranně průchodné a informace získané na jejich základě jsou oběma subjekty brány v úvahu a podle situace i respektovány. Tyto **nevyhraněné vztahy** (a informace přenášené v jejich intencích) bývají zvláště razantně a zřetelně oživeny ve chvílích, kdy jsou účastníky dialogu prezentována rozporná, nesouhlasná stanoviska, v okamžicích názorových střetů obou subjektů.

Vztahy mezi objektem a oběma subjekty a jejich kreditními asociacemi bývají obvykle ještě méně zřetelné a pro oba zúčastněné subjekty a jejich asociace i méně čitelné. Iniciovány jsou však vždy, jakmile některý ze subjektů jakoukoli formou zviditelňuje svůj vztah k objektu, např. v podobě výpovědi o objektu jejich společného zájmu. Každá taková výpověď jednoho ze subjektů je partnerem dialogu akceptována jako sdělení, jež obsahově a formálně upřesňuje již existující vztah tohoto subjektu k objektu, a je proto ve chvíli, kdy jeho původce očekává reakci svého partnera, pojata do jeho úvahy. Výsledek této úvahy a následná reakce (slovní či nonverbální) závisí na celé řadě mentálních schopností a celkové intelektuální výbavě svého původce, který je mnohdy nucen ve velmi úzkém časovém rozmezí reflektovat všechny existující (více či méně mu známé) relace, tedy nejen oba zmíněné identifikační vztahy, ale též všechny vztahy nevyhraněné (ve schématu evidované pod č. 1–10). Z rozsáhlé „pavučiny“ vztahů, jak je graficky zachycuje modelové schéma, je zřejmé, že každá forma reakce, každý verbální či nonverbální projev kteréhokoli z účastníků interakce či dialogu (diskuse) vyvěrá z mnoha složitých myšlenkových operací. Nemůže mezi nimi (vedle analýzy a syntézy) chybět koordinace a srovnání, jimiž zjišťuje shody, podobnosti a odlišnosti ve zjevných, konkrétních i skrytých, latentních názorech zúčastněných. Neobejde se však ani bez abstrakce a zobecnění, myšlenkového sjednocení společných stránek, jež vyplývají z jednotlivých

vztahů mezi pěticí námi uvažovaných činitelů (celkem 12 relací). Teprve na základě induktivního a deduktivního úsudku může účastník reagovat, tzn. odpovídat, přitakávat, potvrzovat či nesouhlasit, popírat výpověď partnerského subjektu.

Je nasnadě, že za těmito myšlenkovými operacemi a všemi ostatními psychickými aktivitami, jež jsou nutnou podmínkou úspěšnosti každé pedagogické interakce i podmínkou spoluúčasti na jakékoli smysluplné akci, je v „zázemí“ každého jednajícího subjektu (žáka či pacienta stejně jako učitele nebo lékaře) skryta jeho vnitřní „výbava“: osobnostní výbava genetická a konstituční, fyzická a psychická, spoluutvářená sociálně v závislosti na všech vlivech vnějších, na evolučních posloupnostech, individuálních zkušenostech — na stupni socializace.

Jestliže každé jednání, každá pedagogická akce, ale i každý politický, veřejný či soukromý dialog, ať už je „odstartován“ kýmkoli a z jakéhokoli důvodu, nás naplňuje touhou dopátrat a domoci se zřetelnějšího, jasnějšího vidění pojednávaného a diskutovaného problému, pak naše úsilí dosáhnout maximální zřetelnosti a průhlednosti je stupňováno v procesu utvářejícím názory a postoje těch nejmladších. Dějiny pedagogického myšlení a zkušeností zřetelně vypovídají o tom, že právě výchovné utváření nedospělé a nevyzrálé osobnosti dítěte patří mezi profesně nejnáročnější a nejzodpovědnější pedagogické aktivity. Ačkoli prezentovaný model pedagogické interakce je koncipován a projektován z hlediska pedagogického a pro potřeby pedagogické (především didaktické), je — jak vyplývá z jeho popisu a analýzy — snadno *aplikovatelný a použitelný i při promýšlení taktiky a vedení jakéhokoli dialogu* a jakékoli akce, v níž dochází k výměně a konfrontaci názorů, a to i v oblastech pedagogicky zjevně neangažovaných. Životní běh každodenně nutí člověka vstupovat do interakce se svým okolím, se svými blízkými a spolupracovníky. Ať již vyústí v identifikaci nebo adaptaci a následnou spolupráci či v konflikt, vždy jsou v ní poměřovány schopnosti a reálné možnosti zúčastněných subjektů, a to se všemi individuálními a sociálními formativními důsledky — interakce jakékoli formy a v jakékoli oblasti získává tak i *dimenzi pedagogickou*.

Poznámky:

1. Srovnej J. Skalková: Postmoderní myšlení a pedagogika. (Viz literatura.)
2. Významovým jádrem sousloví pedagogická interakce je termín interakce, jímž sociální psychologie označuje aktivní vztahy a postoje, které lidé vůči sobě zaujímají. Sociální pedagogika zdůrazňuje zvláště dynamický aspekt tohoto sociálního vztahu.
3. Sociální psychologie (viz práce J. Janouška nebo J. Křivohlavého) rozlišuje dva typy sociální interakce, které jsou charakterizovány buď jednosměrným, nebo obousměr-

ným působením subjektů v daném interakčním poli. Sociálněpedagogické aspekty pedagogické interakce sledují J. Mareš a J. Křivohlavý v publikaci Sociální a pedagogická komunikace ve škole. (Viz literatura.)

4. Sousloví kreditní asociace má svůj filologický základ v latinských slovech credo (důvěřuji) a associo (sdružuji).

Literatura

- Gavora, P. a kol.: Pedagogická komunikácia v základnej škole. Veda, Bratislava 1988.
- Gavora, P.: Výskum interakce učitel-žiaci na hodine cudzieho jazyka. Cizí jazyky ve škole, 26, 1982/83, č. 10, s. 438–443.
- Mareš, J., Křivohlavý, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1990.
- Putkiewicz, E., Ruszczyńska-Schiller, M.: Interakcje nauczyciel-uczeń w procesie kształcenia. In: Kwartalnik pedagogiczny, 27, 1982, č. 1, s. 90–96.
- Skalková, J.: Postmoderní myšlení a pedagogika. Pedagogika, 45, 1995, č. 1, s. 19–29.
- Spousta, V.: Vědomí souvislostí a mnohorozměrnosti. In: Spousta, V.: Krása, umění a výchova. Masarykova univerzita, Brno 1995, s. 8–13.
- Watzlawik, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation — Formen, Störungen und Paradoxien. Hans Huber, Bern 1969.

Vzdělání a hodnotová orientace

Josef Horák

Ať si to více nebo méně uvědomujeme, do tradičního pedagogického myšlení stále silněji proniká proud tzv. postmoderního myšlení. Fundamentální článek o tomto fenoménu publikovala naše přední odbornice prof. J. Skalková v časopise Pedagogika v roce 1995. Dovolte mi z něj uvést několik myšlenek. V moderní pedagogice, která vychází z idejí osvícenství, se výchovná činnost rozvíjí na *principu vzdělatelnosti* (viz např. Herbartův princip výchovného vyučování) a na *principu aktivity* (např. J. G. Fichte). Připomínám tuto skutečnost především proto, že takto chápáný pojem výchovné činnosti postmoderní myšlení zásadně odmítá. Dokonce bývá často zpochybňován sám pojem výchova, který je chápán jako znásilňování dětské přirozenosti, jako technické vyrábění dětské osobnosti, nebo jako představa, že dospělí výchovou musejí udělat z dětí něco určitého, za co sami nenesou odpovědnost. Do oběhu se tak dostává nový termín *antipedagogika*, která se v podstatě zříká úlohy dospělého a jeho výchovných zásahů a absolutizuje tzv. autentičnost bytí dítěte, což je často v protikladu s kategorií vzdělání a jeho postulovaných výsledků.¹